

## Políticas educacionais na realidade brasileira pós-BNCC: um enfoque na eficiência e eficácia educacional ou na formação?

Maria Carolina Miesse<sup>i</sup>

Leonardo Cordeiro de Queiroz<sup>ii</sup>

Francielli Ferreira da Rocha Romero<sup>iii</sup>

Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>iv</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva analisar a produção científica com ênfase na relação entre qualidade na educação e formação integral nas políticas educacionais brasileiras entre 2017 e 2020, disseminada nos periódicos de Educação, por meio dos pressupostos da revisão integrativa. Utilizou-se das bases de dados: *Portal de Periódicos da Capes*, *Google Acadêmico*, *Edubase*, *SciELO*, *Scopus* e *PEDro*, adotando os descritores: “Qualidade na educação” and “Formação Integral” and “BNCC”. A seleção resultou em um n. amostral de 356 artigos, dos quais foram selecionados 18. Os dados foram analisados e categorizados a partir dos pressupostos da análise de conteúdo de Richardson (2017). Os resultados demonstraram que a qualidade educacional defendida prioriza o tempo de permanência na escola e a melhoria dos resultados nas avaliações, visando à preparação ao mercado e não uma formação integral dos sujeitos.

**Palavras-chave:** qualidade na educação; formação integral; políticas educacionais.

---

<sup>i</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Doutoranda em Educação pelo PPE-UEM. *E-mail:* [mariamiesse@hotmail.com](mailto:mariamiesse@hotmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9694-7009>.

<sup>ii</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Professor da Rede Estadual e Particular do Paraná. *E-mail:* [leonardoq@gmail.com](mailto:leonardoq@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1608-3499>.

<sup>iii</sup> Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Doutoranda em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Superintendente da Secretaria Municipal de Educação de Maringá. *E-mail:* [franciellirocha13@gmail.com](mailto:franciellirocha13@gmail.com) – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-7866-6070>.

<sup>iv</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UEM. Professora orientadora de Mestrado e Doutorado do PPE-UEM. *E-mail:* [vfmsouza@uem.br](mailto:vfmsouza@uem.br) - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>.

*Educational policies in brazilian reality after-BNCC:  
a focus on educational efficiency and educational effectiveness or on student formation?*

**Abstract**

*This article has as objective analyzing a scientific production with an emphasis on the relationship between quality in education and integral formation in brazilian educational policies in the period from 2017 to 2020, disseminated in newspapers in the field of education, through the assumptions of the integrative review. The collection used the databases: Portal de Periódicos da Capes, Google Scholar, Edubase, Scielo, Scopus and PEDro, using the descriptors: "Quality in education" and "Integral Formation" and "BNCC". The selection resulted in a no. sample of 356 articles, of which 18 were selected,. The data were analyzed and categorized based on the assumptions of the content analysis by Richardson (2017). The results demonstrated that the defended educational quality prioritizes the time spent in school and the improvement of the results in the evaluations, aiming at the preparation to the market and not an integral formation of the subjects.*

**Keywords:** *quality in education; integral training; educational policies.*

*Políticas educativas en la realidad brasileña después de la bncc:  
¿un enfoque en la eficiencia y eficacia educativa o en la formación?*

**Resumen**

*Este artículo tiene como objetivo analizar la producción científica con énfasis en la relación entre la calidad en la educación y la formación integral en las políticas educativas brasileñas en el período de 2017 a 2020, difundidas en revistas de educación, a través de los supuestos de la revisión integradora. La colección usó las bases de datos: Portal de Periódicos da Capes, Google Scholar, Edubase, Scielo, Scopus y PEDro, utilizando los descriptores: "Calidad en la educación" y "Formación integral" y "BNCC". La selección resultó en un no. muestra de 356 artículos, de los cuales se seleccionaron 18. Los datos fueron analizados y categorizados en base a los supuestos del análisis de contenido por Richardson (2017). Los resultados demostraron que la calidad educativa defendida prioriza el tiempo de escolarización y la mejora de los resultados en las evaluaciones, apuntando a la preparación al mercado y no a una formación integral de los sujetos.*

**Palabras clave:** *calidad en la educación; formación integral; políticas educativas.*

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais, como parte das políticas públicas sociais, referem-se a ações do Estado voltadas ao atendimento de determinados setores da sociedade, nesse caso o educacional (Hofling, 2001), sendo evidenciadas e estando imbricadas aos anseios sociais de determinada época histórica, bem como ao projeto político pretendido por intermédio do Estado (Carvalho, 2016).

Como conseguinte, em um contexto de mundialização do capital, as políticas educacionais, visualizadas como forma de alcançar determinado projeto de sociedade, são determinadas a partir da ação dos organismos internacionais, estes que estabelecem metas e estratégias de caráter ideológico para a formação dos sujeitos (Antunes, 2018).

No cenário político desenhado a partir de 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificam-se os princípios e diretrizes orientadores da educação coadunando com os pressupostos e ideários trazidos no Marco de Ação da Educação 2030 (Declaração de Incheon/Agenda da Educação 2030) que “[...] estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos” (Unesco, 2015, p. 03), em que a formação da sociedade por meio da educação passa a seguir os ideários de um modelo mercantilista, em que o labor torna-se a essência da individualidade e o protagonismo da formação passa a ser de responsabilidade do indivíduo sob a égide da eficiência e eficácia, gerada pelas competências e habilidades para o mercado. Para a efetivação desse modelo de homem e sociedade, tornando funcional e realizável as metas estabelecidas, os países signatários passam a prosseguir suas ações a partir das orientações da Agenda Global (im)posta.

Dos princípios estabelecidos na Agenda Global, o lema disseminado, proveniente do movimento da Reforma de Estado dos anos de 1990, reiterados e evidenciados pelas metas do referido documento, efetiva-se a partir do discurso de uma educação para todos, em que se busca a garantia de uma educação de qualidade que seja suficiente para gerar resultados de aprendizagens relevantes e mensuráveis (Unesco, 2015). A proposta gerencialista neoliberal<sup>1</sup>, proveniente do campo mercadológico, exitosamente exposta a partir dos anos 2000, passa a ser descrita nas políticas educacionais com influência direta dos mecanismos empresariais sob o discurso de eficiência e eficácia das ações governamentais, passíveis de quantificação e mensuração, atestando a qualidade da educação enquanto engrenagem para a obtenção mínima dos resultados de uma formação de sociedade que coaduna com os ideários (pro)postos.

Ao mesmo tempo, enfatiza-se a relevância dessa educação para o desenvolvimento humano, em uma visão holística e humanista, que integra múltiplas dimensões da existência humana (Unesco, 2015).

Como explica Carvalho (2020), as agendas nacionais são elaboradas a partir das prerrogativas dos organismos internacionais. Em consonância com as determinações

internacionais, as políticas educacionais brasileiras, implementadas a partir de 2017, evidenciaram a incidência do discurso centrado em metas e demandas com ênfase na qualidade da educação, retomando as discussões acerca da formação integral do sujeito<sup>2</sup>.

Essa ação se configurou no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.0005 (Brasil, 2014), sob a égide da educação, mensurada a partir de um sistema de avaliação, em especial, das notas do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Coadunando ao intento da formação integral, incorpora-se como meta e estratégia no Plano a oferta de educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica.

Reverberando o PNE e os pressupostos dialogados na Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), tem-se a regulação e normatização da educação básica por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se tornou referência para o aferimento da qualidade da educação, ou seja, para as avaliações sendo “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7), implementada com o intento de fomentar a qualidade da educação básica. Nas entrelinhas da BNCC, os ideários postos ecoaram a educação integral, como ação fundante do processo formativo, reconhecendo a educação com foco na formação e no desenvolvimento humano global.

A BNCC defende que uma educação de qualidade deve assumir uma visão plural, integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, como sujeitos de aprendizagem, pensando uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. A Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), voltada ao estabelecimento do currículo do ensino médio em itinerários formativos, sustentado nos pressupostos basilares da BNCC, retoma a questão do ensino em tempo integral, direcionando os currículos do Ensino Médio com foco na formação integral, trazendo a premissa do protagonismo do estudante, manifesto sob a prerrogativa da educação como ação fundante na construção de seu projeto de vida.

Frente ao exposto, incidiu-se na seguinte problemática: qual a produção de conhecimento em relação à qualidade da educação e ao conceito de formação integral nas políticas educacionais brasileiras no período de 2017 a 2020? Qual o perfil das produções que

abordam a relação entre qualidade da educação e formação integral? Quais os principais enfoques temáticos trazidos por essas publicações?

Para responder tais indagações, a pesquisa teve como objetivo analisar a produção do conhecimento, com ênfase na relação entre qualidade na educação e formação integral, nas políticas educacionais brasileiras. Foi realizado um recorte da produção disseminada nos periódicos da área da Educação, no período de 2017 a 2020. Para responder o problema delimitado, apoiou-se na pesquisa qualitativa do tipo revisão integrativa, com busca nas bases de dados *Portal de Periódicos da Capes*, *Google Acadêmico*, *Edubase*, *Scielo*, *Scopus* e *PEDro*.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como uma revisão integrativa que, segundo Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103-104), tem por objetivo determinar “[...] o conhecimento atual sobre uma temática específica, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto”. Estrutura-se por meio da revisão de conceitos; teorias e evidências acerca da temática; análise de problemas metodológicos na abordagem de determinado tópico, entre outros elementos elegidos como categorias pelo pesquisador.

Para a coleta de dados, foram adotados os protocolos indicados para a revisão integrativa, em que, inicialmente, as buscas ocorreram por meio de dois pesquisadores independentes, de modo individual, nas seguintes bases de dados: *Portal de Periódicos da Capes*, *Google Acadêmico*, *Edubase*, *Scielo*, *Scopus* e *PEDro*. Empregou-se, como descritores e operadores: “Qualidade na Educação” and “Formação Integral” and “BNCC”. Nas bases de dados em que não foram encontrados resultados com estes descritores - *Scielo*; *Edubase*; *PEDro* e *Scopus* - realizou-se uma nova busca, utilizando-se somente os descritores e operadores: “Qualidade na Educação” and “Formação Integral”.

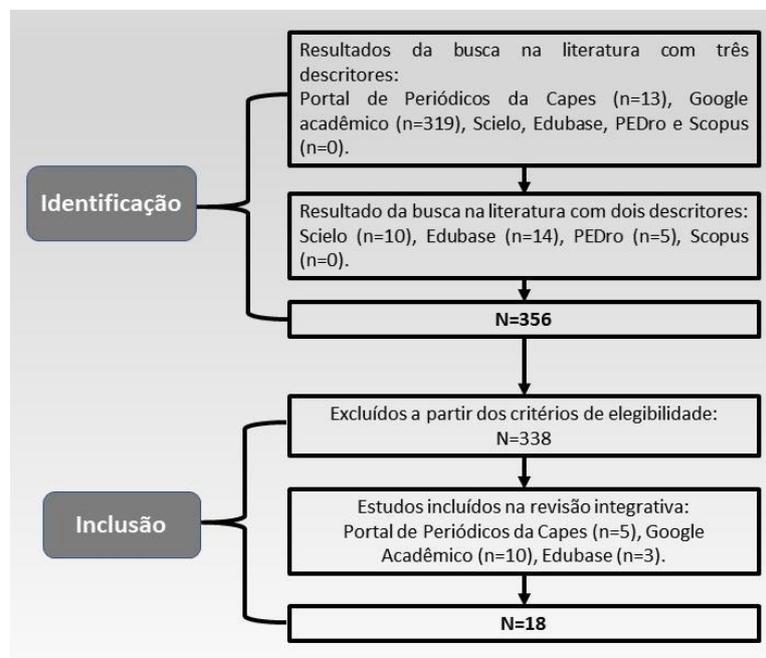
Como recorte temporal, delimitou-se o período de 2017 a setembro de 2020, adotando-se a data base de homologação da BNCC (Brasil, 2017) e da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), que redefine o currículo para o Ensino Médio. Vale ressaltar que ambas as políticas se constituem a partir do argumento de melhoria na qualidade da educação, sendo que a primeira

instituiu um currículo baseado em uma formação integral do sujeito, e a segunda apresenta, além da perspectiva de formação integral, a implementação de escolas em tempo integral.

O levantamento inicial apontou 356 artigos relacionados à temática, sendo 13 no *Portal de Periódicos da Capes* e 319 no *Google Acadêmico*, aplicando-se três descritores. Com a realização da busca utilizando-se dois descritores, foram encontrados 10 artigos no *Scielo*, 14 no *Edubase*, 5 no *PEDro* e nenhum no *Scopus*.

Na segunda etapa, pós-seleção, realizou-se a pré-leitura dos artigos selecionados, tendo como critério aplicado o título, resumo e palavras-chave das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo. Como critérios de exclusão: a) inexistência de relação do estudo e as discussões acerca das temáticas; b) manifestar reflexões de somente uma das variáveis; c) abordar ambas as temáticas mas não expor, explícita ou implicitamente, qual a relação entre elas; d) estar relacionado a estudos da rede privada; e) revisão de literatura, livros, teses, dissertações anais de evento ou entrevistas.

Aplicados os critérios de análise das produções, chegou-se ao quantitativo de 18 artigos, sendo 5 do *Portal de Periódicos da Capes*, 10 no *Google acadêmico* e 3 no *Edubase*.



**Figura 1** - Fluxograma da seleção dos artigos

Fonte: Os autores.

Os artigos selecionados foram os elencados no Quadro 1

**Quadro 1** - artigos incluídos na revisão integrativa

(continua)

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>	<b>BASE DE DADOS</b>
<b>1</b>	A Reforma do ensino médio: desafios à educação profissional	FERRETTI	2018	Periódicos da Capes
<b>2</b>	A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres	Araújo	2018	Periódicos da Capes
<b>3</b>	Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala?	Ramos	2018	Periódicos da Capes
<b>4</b>	O PROEJA e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415/2017)	Henrique	2018	Periódicos da Capes
<b>5</b>	Análise estrutural e funcional voltada à participação quanto à reforma da educação pela nova lei do Ensino Médio	Silva; Schneider	2017	Periódicos da Capes
<b>6</b>	A educação integral no ensino médio brasileiro proteção integral ou formação humana?	Silva	2018	Google Acadêmico
<b>7</b>	Educação gerencial nas políticas públicas de educação em tempo integral do governo Lula/Dilma ao governo temer	Santos; Pereira; Mello	2019	Google Acadêmico
<b>8</b>	A formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Chapecó, SC	Morescho; Delizoicov	2018	Google Acadêmico
<b>9</b>	Escola plural e avaliação singular: apontamentos sobre a perspectiva de avaliação inserida no Programa Novo Mais Educação	Sirino, Ferreira; Mota	2017	Google Acadêmico
<b>10</b>	A construção da base nacional comum curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal folha de São Paulo?	Stankevecz; Castillo	2018	Google Acadêmico
<b>11</b>	Os desafios da prática educativa do professor de geografia no desenvolvimento do raciocínio geográfico	Neto	2019	Google Acadêmico

**Quadro 1 - artigos incluídos na revisão integrativa**

(conclusão)

	TÍTULO	AUTORES	ANO	BASE DE DADOS
12	Desafios da educação integral no tempo presente	Borges; Ribeiro; Richter,	2018	Google Acadêmico
13	Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular	Silva; Cantarelli	2019	Google Acadêmico
14	A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo	Morescho; Delizoicov	2019	Google Acadêmico
15	Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais	Zanatta; Branco; Branco; Neves	2019	Google Acadêmico
16	Qualidade social da educação? Breve análise do Programa Mais Educação São Paulo	Sousa; Sord	2017	Edubase
17	Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade?	Sousa	2017	Edubase
18	Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo	Parente	2017	Edubase

Fonte: Os autores.

Nas bases de dados *Scielo* e *PEDro* os artigos não responderam aos critérios de seleção.

### 3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Para as análises da pesquisa, optou-se por apresentar os dados na sequência: a) distribuição do material explorado por ano de publicação; b) identificação dos autores das produções, destacando as regiões a que pertencem; c) metodologias empreendidas e, por fim, d) categorias de análise, empreendidas a partir das considerações expressas por Richardson (2017).

Acerca da distribuição do material por ano de publicação, foram obtidos os seguintes dados:



**Gráfico 1** – Relação do número de artigos por ano de publicação  
Fonte: Elaborado pelos autores a partir da busca nas bases de dados.

Conforme o gráfico 1, a relação entre qualidade da educação e formação integral nas políticas educacionais da atualidade apresenta-se em evidência em 5 pesquisas apresentadas no ano de 2017 (28% das produções analisadas), 5 trabalhos no ano de 2019 (28% das produções analisadas) e 8 trabalhos no ano de 2018 (44% das produções analisadas).

Com relação à distribuição das produções por regiões brasileiras - Sul (S), Sudeste (SE), Centro Oeste (CO), Nordeste (NE) e Norte (N) - observa-se que as produções se concentram nas regiões Sul e Sudeste, conforme descrito na Tabela 1.

**Tabela 1** – Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras

(continua)

ARTIGOS	S	SE	CO	NE	N
Art. 1		1			
Art. 2					1
Art. 3		1			
Art. 4					1
Art. 5	2				
Art. 6				1	
Art. 7				3	
Art. 8	2				
Art. 9		3			

**Tabela 1** – Distribuição das pesquisas por regiões brasileiras

(conclusão)

ARTIGOS	S	SE	CO	NE	N
Art. 10	2				
Art. 11			1		
Art. 12		3			
Art. 13	2				
Art. 14	2				
Art. 15	4				
Art. 16		2			
Art. 17		1			
Art. 18		1			
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

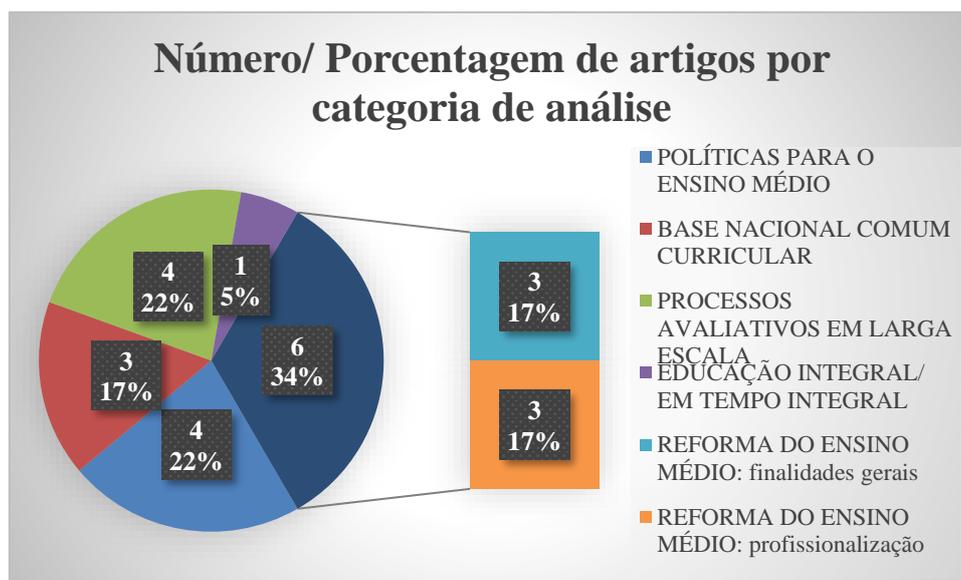
Fonte: Elaborado pelos autores a partir da busca nas bases de dados.

A partir dos dados apresentados, observa-se que 33% das produções foram produzidas por pesquisadores da região Sul; 39%, na região Sudeste; 6%, na região Centro Oeste, 11%, na região Nordeste e 11%, na região Norte. Com relação ao número de pesquisadores por região, 41% pertencem à região Sul; 38%, à região Sudeste; 3%, à região Centro Oeste; 12%, à região Nordeste e 6%, à região Norte. O maior número de produções e de pesquisadores que abordam a relação entre qualidade da educação e formação integral se encontra na região Sul e Sudeste.

As instituições envolvidas nas pesquisas são: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), art.1; Universidade Federal do Pará (UFPA), art. 2; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), art. 3 e 9; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), art. 4; Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), art. 5; Universidade Federal da Bahia (UFBA), art. 6 e 7; Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), art. 8 e 14; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), art. 9; Universidade Federal do Paraná (UFPR), art. 10; Universidade de Brasília (UnB), art. 11; Universidade Federal de Uberlândia (UFU), art. 12; Universidade Federal de Pelotas (UFPel), art.13; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), art.13; Universidade Estadual do Paraná (Unespar), art. 15; Universidade Estadual de Maringá (UEM), art. 15; Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), art. 16; Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), art.17 e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), art.18.

Em relação aos aspectos metodológicos, os dados evidenciam o fato de que os estudos produzidos nesta área de conhecimento concentram-se 100% como qualitativos, desenvolvidos a partir da adoção de análise documental, sendo utilizados a entrevista e a aplicação de questionários em apenas 3 casos (artigos 8, 14 e 18).

As categorias de análise foram obtidas por intermédio da análise de conteúdo (Richardson, 2017), empreendida nos artigos qualificados para compor a pesquisa. Assim, foi possível a compreensão do discurso, apreendendo suas características cognitivas e ideológicas, extraindo dos materiais seus aspectos mais relevantes. Para tanto, seguiu-se os protocolos da revisão integrativa, na qual o pesquisador, a partir de uma leitura inicial e posterior organização das ideias em categorias, estrutura elementos e regras em comum, que as determinam. Foram obtidos os seguintes resultados:



**Gráfico 2** - Número/ Porcentagem de artigos por categoria de análise  
Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da busca nas bases de dados.

Com a análise empreendida dos artigos selecionados, emergiram as temáticas principais e secundárias, que são abordadas na literatura considerando-se a relação entre formação integral e qualidade na educação nas políticas educacionais a partir do ano de 2017. As pesquisas que apresentam essa relação versam sobre Políticas para o Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Avaliações em Larga Escala; Educação Integral/ em Tempo Integral e sobre a

Reforma do Ensino Médio, este categorizado em duas temáticas secundárias, sendo finalidades gerais e profissionalização.

## 4. DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

### 4.1 Políticas para o ensino médio

Para a categoria “Políticas para o ensino médio”, foram classificados quatro estudos (Morescho; Delizoicou, 2018; Morescho; Delizoicou, 2019; Silva, 2018; Santos; Pereira; Mello, 2019), abordando a relação entre qualidade da educação e formação integral, tendo como objeto de estudo as políticas de educação integral voltadas ao ensino médio no governo Lula/Dilma e no governo Temer (2016-2018).

Morescho e Delizoicou (2018) analisam a formação continuada de professores, ofertada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) entre os anos de 2014 e 2015, a partir das percepções dos orientadores de estudo do programa vinculados à Gerência Regional de Educação de Chapecó. Os resultados da investigação indicam o Pnem como uma formação de qualidade, possibilitando um momento de reflexão da prática pedagógica aos professores e o reconhecimento do estudante do ensino médio enquanto sujeito, uma vez que o Pacto focalizava o desenvolvimento de práticas educativas que evidenciavam uma formação humana integral. Fora finalizado em 2016 com a Medida Provisória n.746 que desencadeou a Lei 13.415 (Brasil, 2017), instituindo a Reforma do Ensino Médio, demonstrando que a cada governo se modificam as políticas educacionais, sem considerar as anteriores. Como indicam os autores, com essa reformulação as disciplinas escolares foram diluídas, de acordo com os critérios e possibilidades de cada rede de ensino, sendo a composição de um itinerário formativo integrado de acordo com a BNCC, apenas uma possibilidade. Desvaloriza-se também o profissional docente diante o reconhecimento de profissionais de notório saber, comprometendo uma educação de qualidade a todos os estudantes.

Como Morescho e Delizoicou (2019, p. 345) afirmam, a partir dos dados obtidos na mesma investigação, a finalização do Pnem em 2016, que discutiu a formação integral do aluno de ensino médio, com a promessa da oferta de um ensino de qualidade em tempo integral,

flexível e adaptado aos interesses dos estudantes, demonstra o início das desigualdades educacionais, tanto no momento de o aluno cursar o ensino médio, quanto posteriormente, quanto pretender cursar avaliações de acesso aos cursos superiores “[...] uma vez que o Enem e os vestibulares elaboram suas provas tendo como suporte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Observam-se as contradições inerentes às políticas educacionais voltadas à educação básica, sendo necessária resistência para se manter a qualidade da educação.

Com o intuito de refletir o contexto das políticas curriculares com foco na Educação Integral no Ensino Médio, Silva (2018) selecionou e analisou os textos dos documentos oficiais, da LDBEN, lei 9.394 (Brasil, 1996) à BNCC (Brasil, 2018). As análises acenam para o fato de que a partir da década de 1990, o movimento em prol da priorização da avaliação em larga escala, como meio de estabelecer um controle sobre a escola pública, passa a tornar-se o modelo ou padrão de qualidade da educação. Associado a esta premissa, somou-se a ideia de educação de tempo integral no sentido de guarda e controle dos jovens, sustentada na perspectiva de formação integral, no sentido de proteção dos jovens, compensando a ausência de políticas públicas de proteção integral, direito dos adolescentes segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O desenvolvimento integral acaba vinculado, nas políticas analisadas, à preocupação da formação dos jovens para o mercado de trabalho, ou seja, para a empregabilidade e protagonismo dos jovens, sendo estes responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Essa perspectiva se constitui em torno “[...] da disputa pela formação da subjetividade dos jovens para a captura da mesma para os interesses do Capital” (Silva, 2018, p. 245).

Santos, Pereira e Mello (2019) apontam que na história da educação brasileira, as políticas voltadas à educação integral apresentaram propostas diversas, permeadas por ideologias, no sentido de estabelecer uma correlação entre tempo de permanência na escola e qualidade da formação dos estudantes. A partir da análise do Programa Mais Educação de 2007, do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, vinculado à Reforma do Ensino Médio e à BNCC e o Programa Novo Mais Educação de 2016, deliberam que as propostas, apesar de diversificadas enquanto suas concepções de Educação Integral por conta do contexto em que foram forjadas, dizem respeito ao modelo gerencialista da gestão pública. No modelo do Programa Mais Educação, destaca-se a possibilidade da construção de currículos que ampliem tempos, espaços e aprendizagens, transferindo a responsabilidade de

implementação às escolas, enquanto os demais programas apresentam a ampliação da jornada como meio de preparação para avaliações externas, além de visar a empregabilidade da classe trabalhadora.

As análises descritas nos estudos pertencentes à categoria “Políticas para o Ensino Médio” apontam para a regulação da educação integral inseridas nas políticas curriculares para o Ensino Médio, essencialmente a partir de 2017, sucumbem aos pressupostos ideológicos, relacionando a correspondência direta entre tempo de permanência e a qualidade do ensino da/na educação. Entretanto, esse cenário vincula-se simplesmente à ampliação da jornada escolar, não representa a consideração do estudante enquanto sujeito integral. Ancoradas em uma visão gerencialista neoliberal de educação, essas análises advêm acompanhadas de fragmentação do currículo, precarização da formação docente, foco nos resultados mensuráveis e não no processo, preparação para o trabalho, o que impede uma real qualidade educacional, baseada na formação integral dos estudantes.

#### 4.2 Reforma do Ensino Médio

Segundo Gonçalves (2017), a Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei 13.415 (Brasil, 2017), propôs alterações na organização curricular do ensino médio, na forma da oferta, na organização pedagógica e no financiamento. A partir do discurso de flexibilização e ênfase nos interesses dos alunos, quanto ao seu projeto de vida, possui uma intencionalidade de preparação de mão de obra, buscando ampliar a produtividade dos trabalhadores brasileiros, a partir de sua ênfase na preparação técnica (Gonçalves, 2017). Seis estudos compõem essa categoria de análise, sendo que três (Araújo, 2018; Borges; Ribeiro; Richter, 2018; Zanatta *et al.* 2019), ao tratar da relação entre qualidade na educação e formação integral, abordam as finalidades gerais da reforma, e três (Ferretti, 2018; Henrique, 2018; Silva; Schneider, 2017) referem-se ao tema secundário, profissionalização, no interior da reforma.

Sobre a temática secundária, finalidades gerais da reforma, Araújo (2018) analisa a Reforma do Ensino Médio, suas finalidades e contribuições para a melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral. Segundo o pesquisador, a defesa de uma Política Nacional de Educação em

Tempo integral, contraditoriamente, apresenta em seu âmago a fragmentação da formação dos jovens na escolha entre cinco itinerários formativos – o itinerário integrado é apenas uma possibilidade – além de reduzir o Ensino Médio, ao tornar apenas 1800 horas de trabalho com a BNCC (Brasil, 2017) obrigatória das 3000 previstas, no prazo de cinco anos, sendo obrigatórias somente as disciplinas de português e matemática.

A Reforma do Ensino Médio incide uma defesa de que “o currículo não é o único determinante da qualidade da educação ou atrativo da escola”, mas não se fala em outras questões que garantem a valorização da educação (investimento; valorização docente; entre outras). Assim, defende uma educação integral que promove a fragmentação da formação e não uma formação comum que favoreça “o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão” (Araújo, 2018, p. 224), representando um cerco ao futuro dos jovens que terão dificuldades de reconstruir seu destino, com esse modelo de escolarização.

Borges, Ribeiro e Richter (2018) analisam a reforma, dando ênfase na Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituída pela própria em um contexto de corte orçamentário, doravante a Emenda Constitucional 95/2016. Os autores sinalizam que ampliar a inserção de alunos a situações de ensino é fundamental, entretanto “[...] educação integral não pode ser apenas sinônimo de mais tempo na escola” (Borges; Ribeiro; Richter, 2018, p. 137). É imprescindível a oferta de atividades relacionadas à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia, além da garantia de permanência aos jovens que necessitam trabalhar.

Os pesquisadores enfatizam que para esse projeto efetivar-se na prática escolar se faz necessário uma “[...] infraestrutura nas escolas, professores bem preparados e com boas condições de trabalho, planejamento pedagógico rico e adequado, recursos didático-pedagógicos suficientes e de acordo com as necessidades” (Borges; Ribeiro; Richter, 2018, p. 138). A realidade acaba distorcida do contexto conjuntural do campo escolar, confrontando-se com o “enxugamento” e corte de verbas decorrente na precarização da educação.

Zanatta *et al.* (2019) enfatizam as influências neoliberais sobre a implementação da BNCC, ou seja, a padronização dos conteúdos, em consonância com a Reforma do Ensino Médio, vinculado a uma ideia de flexibilização e fragmentação curricular. Para os

pesquisadores as reformas privilegiam as parcerias público-privadas, injetando recursos públicos em instituições particulares, além de estabelecerem um ensino voltado à formação de mão de obra, em contraposição de saberes relacionados à arte, à cultura e às questões sociais. Argumenta-se sobre uma escola em tempo integral, entretanto, sem o mínimo de condições materiais necessárias na realidade escolar e sem uma perspectiva de formação humana integral. Assim, não intentam resolver os problemas educacionais vinculados à educação, como argumentam, visando a qualidade da educação, mas estão atreladas aos interesses políticos e às demandas econômicas, como pode ser visto com o incentivo da Educação Profissional.

Sobre a temática profissionalização no interior da reforma, sob a terminologia educação profissional técnica de nível médio, Ferretti (2018) faz uma análise da Lei 13.415 (Brasil, 2017), visando apontar as concepções de educação profissional na referida lei. O autor afirma que a formação técnica profissional se apresenta enquanto um dos cinco itinerários formativos. Outrossim, esta apresenta-se deslocada da formação geral, representada no conjunto de componentes curriculares que constituem a BNCC, reforçando a dualidade entre formação geral ou propedêutica e formação profissional, cujas raízes são de classe. O documento emprega o termo integral, referindo-se ao estabelecimento de Escolas de Tempo Integral, que não implicam, necessariamente, uma formação integral que considere a totalidade do ser humano. Ao contrário, possui um caráter pragmático centrado na formação técnica da mão de obra, se afastando da constituição omnilateral, sendo uma educação ofertada com baixa qualidade (Ferretti, 2018).

Henrique (2018, p. 290) aponta a Reforma do Ensino Médio como sendo uma ação que delibera, como consequências, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que incide no sucumbir da ideia de integração entre formação geral e profissionalização, negando aos jovens o direito a “uma formação integral por meio de cursos que integrem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo e que lhes permita inserção social e no mundo do trabalho”. A formação profissional, como complemento à educação básica, presente no Proeja, condiciona-se pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) e pela organização curricular expressa na BNCC, sendo que ambas as ações do governo federal se complementam e demonstram um currículo tecnicista voltado ao mercado, negando os conhecimentos

historicamente produzidos aos sujeitos em formação, principalmente pela escolha de um itinerário formativo a partir da oferta na rede de ensino. Assim, a reforma traz consequências à qualidade do ensino médio integrado e ao Proeja.

Silva e Schneider (2017, p. 89) denunciam o excessivo direcionamento para a educação profissionalizante presente na nova lei do Ensino Médio, buscando uma crítica ao “direcionamento demasiado conteudista, voltado a atingir determinado fim, não amplamente engrandecimento do ser humano”, escolha política que pode sacrificar uma educação de qualidade visando à justiça social. Para os pesquisadores, a formação integral do indivíduo seria uma forma de assegurar sua dignidade “no sentido de oferecer-lhe as possibilidades de realização máximas como pessoa, de atingir o desenvolvimento como ser e como profissional” (Silva; Schneider, 2017, p. 92). Entretanto, o direcionamento à profissionalização presente na reforma dos currículos escolares, construídos com base na BNCC, pode ser demasiadamente precoce e limitar as possibilidades para outras áreas, além de representar somente uma simples qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Os estudos analisados nessa categoria sinalizam que os objetivos gerais da Reforma do Ensino Médio, voltados a efetivar um padrão de qualidade da educação, demandam condições mínimas para acontecer, como infraestrutura e condições do trabalho docente. Principalmente quando se tem como foco à educação integral elementos como investimentos em recursos humanos e físicos. Estes se evidenciam como essenciais para o desempenho qualitativo das diferentes etapas e níveis educacionais, afinal, o acréscimo na carga horária relógio, ou seja, a ampliação do tempo de permanência no espaço escolar se constitui como uma ação significativa quando essa ampliação coaduna com os contextos estruturais e conjunturais da própria escola, ou seja, o tempo pedagógico de qualidade demanda uma legitimidade e condições para o trabalho docente. Na contramão, a Reforma do Ensino Médio e as demais políticas implementadas a partir de 2017 não preveem condições materiais, ainda depositando os poucos recursos públicos no setor privado, para efetivar o direito à educação. Além disso, fragmenta-se a formação dos jovens, tendo por ênfase a profissionalização precoce, sendo a qualidade da educação vinculada à formação simplesmente ao mercado de trabalho, visando aos interesses do capital.

### 4.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Segundo Stankevez e Castillo (2018), a BNCC se constitui enquanto currículo nacional desenvolvido a partir da necessidade de se homogeneizar o sistema educacional brasileiro. Assim, para esta categoria, selecionaram-se três estudos (Stankevez; Castillo, 2018; Netto, 2019; Silva; Cantarelli, 2019) os quais apontaram de forma enfática a relação entre qualidade na educação e formação integral, tendo por foco de estudo a BNCC, documento guia dos caminhos a serem percorridos na educação nacional.

Entre os estudos, encontra-se o trabalho de Stankevez e Castillo (2018), que visou identificar os atores e temas em debate durante a elaboração da BNCC no jornal Folha de São Paulo. Entre os protagonistas com maior participação no processo de elaboração e implementação do documento, estão atores vinculados a fundações/empresas, bancos e organizações não governamentais, que afirmavam as melhorias para a qualidade da educação que um currículo nacional pode desenvolver, reduzindo desigualdades regionais nas oportunidades educacionais. No entanto, a partir da literatura acadêmica sobre o currículo nacional, os autores alegam que essa qualidade educacional vincula-se com o controle do que será ensinado e também dos resultados obtidos nas avaliações. Assim, afirmam que “À padronização da cultura escolar, opõe a necessidade de respeitar a diversidade cultural buscando uma formação integral” (Stankevez; Castillo, 2018, p. 35).

Netto (2019) enfatiza a questão curricular e suas condicionantes, sendo seu objetivo analisar alguns desafios para o desenvolvimento do raciocínio geográfico na prática educativa dos professores. Segundo a pesquisa analisada, a BNCC determina que a geografia forme os estudantes por intermédio do raciocínio geográfico, para que este aprenda a fazer uma leitura crítica do mundo em que vive espacialmente. Entretanto, algumas questões dificultam esse processo, como as políticas públicas sobre o viés neoliberal, que privilegiam uma formação acrítica, voltada ao mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana integral, como por exemplo, a Reforma do Ensino Médio. Assim, políticas que *a priori* parecem interessantes ao ensino de qualidade acabam privando os estudantes de uma educação focada nos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Silva e Cantarelli (2019) analisaram os atravessamentos do discurso neoliberal nas escolas e sua (não) contribuição para a justiça social, a partir de um olhar para a BNCC. Segundo os autores, o documento justifica sua elaboração por estar relacionada às demais políticas educacionais, objetivando elevar a qualidade da educação, atestada em avaliações externas, ao indicar as aprendizagens essenciais para a educação básica. Defendem “[...] uma formação integral, em uma sociedade democrática, justa e inclusiva” (Silva; Cantarelli, 2019, p. 783). No entanto, a concepção de garantir direitos de aprendizagem está voltada a um projeto neoliberal, em que o enfoque central aloca-se nos resultados obtidos nas avaliações, sem necessariamente relacionar-se com o acúmulo de saberes e com a abordagem de todos os aspectos da formação humana. Busca-se a garantia de uma escola para todos, que dê sustentação ao discurso meritocrático de suposta justiça social, de acordo com o esforço de cada um.

Os estudos indicam que a BNCC se instituiu enquanto um instrumento para melhoria da qualidade da educação, de modo a oportunizar o acesso de todos aos mesmos conteúdos. Entretanto, percebe-se que essa padronização persevera ao controle dos conteúdos a serem ensinados e a melhoria nos índices avaliativos da educação, ou seja, uma concepção ideológica de qualidade da educação. A padronização e obrigatoriedade dos conteúdos proposta pela BNCC, por si só, não garante a formação integral do estudante, tendo em vista que no dia a dia escolar percebem-se ideários neoliberais que sucateiam o setor público, privando os alunos do acesso a uma formação crítica e reflexiva.

#### **4.4 Processos avaliativos em larga escala**

Para Lélis e Hora (2020, p. 2), as avaliações em larga escala são estratégias de diagnóstico da qualidade educacional, estabelecidos por agentes que não pertencem à realidade educacional, sendo pautados em dados quantitativos que “[...] não consideram as práticas de ensino, os valores construídos coletivamente, os processos envolvidos nas aprendizagens, as condições estruturais de realização do trabalho pedagógico, as necessidades de quem é avaliado”. Logo, quatro estudos (Ramos, 2018; Sirino; Ferreira; Mota, 2017; Sousa; Sordi, 2017; Sousa, 2017) compõem essa categoria de análise, por tratar da relação entre qualidade da

Educação e formação integral, tendo por objeto de estudo a questão dos processos avaliativos em larga escala, especificamente.

Ramos (2018) analisa a política de avaliação em larga escala da educação básica no Brasil, problematizando a diferença de desempenho dos estudantes das redes públicas e privadas. Segundo a pesquisadora, essas avaliações realizadas por agentes externos à escola, representam uma tendência internacional de padronização de desempenhos, sendo que a ênfase se dá nos resultados e não no processo pedagógico (Ramos, 2018). Esses resultados determinam as políticas educacionais, tendo por foco a qualidade e eficiência da educação, uma das metas do PNE.

Tomando dados da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o estudo enfatiza que o desempenho de estudantes da rede federal e privada tende a ser mais elevado em comparação às instituições públicas, devido principalmente às condições internas às escolas onde estes alunos estão inseridos. Entre os fatores que contribuem para esse quadro, a autora, a partir de Wiebusch (2012), destaca a infraestrutura e o tempo integral dedicado aos estudos, assim como o trabalho integral do professor na mesma escola e na mesma turma, entre outras questões das políticas educacionais. No entanto, evidencia-se na realidade o enfoque dos resultados dessas avaliações como apropriações utilizadas para justificar políticas educacionais pragmáticas como a reformulação do Programa Mais Educação, a contrarreforma do Ensino Médio além do estabelecimento de uma política curricular de abrangência nacional, a BNCC, como referência para a formação geral, sendo este fator imprescindível para servir de parâmetro às próprias avaliações.

O Programa Novo Mais Educação, regulamentado em 2017, objetivando a ampliação da jornada escolar, é analisado por Sirino, Ferreira e Mota (2017), a partir da compreensão de suas avaliações padronizadas, pensadas nos moldes das avaliações externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O programa tem como objetivo melhorar a aprendizagem de língua portuguesa e matemática, visando ao aumento das notas do Ideb, aplicando testes padronizados que testam apenas essas áreas do conhecimento, desconsiderando a pluralidade das unidades escolares. Assim, os autores questionam até que ponto essa perspectiva contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e se a própria BNCC não fora pensada visando essa padronização para uma avaliação singular de diferentes contextos.

Ainda, ressaltam que somente “[...] ampliar o tempo, oferecendo **mais do mesmo** que o aluno já vivencia, num horário reduzido, não resulta em qualidade [...]” (Sirino; Ferreira ; Mota, 2017, p. 161).

Para Sousa e Sordi (2017), ao analisarem o Programa Mais Educação de São Paulo, nem sempre a defesa a uma qualidade social da educação diz respeito a uma ideia de transformação dos espaços de aprendizagem, fundada na construção coletiva dos conhecimentos e na perspectiva da formação integral dos estudantes, apesar de estar presente nos textos legisladores. Ao contrário, a qualidade visualizada associa-se diretamente ao desempenho do estudante atestado pelo Ideb.

Sobre o Ideb, Sousa (2017), em sua análise de editoriais dos dois jornais impressos de maior circulação no país que tratam do assunto, constata a ideia de que a educação no Brasil apresenta-se com péssima qualidade, a partir das análises das notas dos estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais. Como conseguinte, o caminho estruturado e apresentado como garantia de melhoria desse quadro somente poderia ser alcançada por meio de uma reforma na gestão escolar, baseado em um novo gerencialismo que focalize a eficiência, a produtividade e o desempenho, metas que podem ser atingidas pela institucionalização de um currículo único. Logo, fica implícito que “[...] uma educação de qualidade é aquela que qualifica os estudantes para o mercado de trabalho e não para uma transformação social, na perspectiva de uma qualidade social da educação, valorizando formação integral do ser humano” (Sousa, 2017, p. 606).

Os estudos analisados apontam para o fato de que a qualidade educacional relaciona-se aos resultados mensuráveis das avaliações realizadas com os estudantes. Em geral, estas não levam em consideração as condições materiais que as escolas públicas se encontram, justificando, pelos resultados insatisfatórios, a implementação de reformas pragmáticas. Evidencia-se que a qualidade da educação nem sempre se vincula à perspectiva de formação integral do sujeito, principalmente quando relacionada às proposições gerencialistas, buscando maior eficácia, produtividade, com o menor investimento.

#### 4.5 Educação integral/ em tempo integral

Segundo Ferretti (2018), compreende-se como formação integral uma formação relativa a diferentes aspectos da individualidade, que ocorre apenas “[...] se não forem percebidos e tratados como dimensões que se somam, ou que se justapõem, mas como totalidade” (Ferretti, 2018, p. 267). A partir da sustentação e compreensão de que os seres humanos são seres históricos sociais que se constituem a partir de uma realidade histórica concreta, sendo na totalidade, a síntese de múltiplas relações “falar de formação humana integral implica integrar, no processo educativo, as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, visando à formação omnilateral do sujeito” (Henrique, 2018, p. 297).

Em contrapartida, a educação em tempo integral refere-se à “[...] jornada do aluno em uma escola que funciona em tempo integral ou a jornada do aluno em atividades diversas, sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora dela, e que consolidam um tempo integral” (Parente, 2016, p. 567). Assim, nessa categoria, inclui-se apenas um trabalho, que tem por foco especificamente a questão da educação integral em tempo integral. Apesar de ser composta apenas por uma pesquisa, diz respeito a uma categoria que perpassou grande parte dos trabalhos analisados.

Parente (2017) analisa os impactos no Programa Mais Educação nas escolas do campo, demonstrando limites e possibilidades da educação integral/em tempo integral. A partir de questionários encaminhados às escolas do campo que aderiram ao programa, percebe-se que ele contribuiu para a melhoria das escolas, entretanto possuindo limitações, por ser um programa de governo, sem garantia de continuidade, além da insuficiência do financiamento ofertado, necessidades de parcerias com o setor privado e falta de estrutura física das instituições que deveriam utilizar de espaços físicos para além da escola. Logo, a pesquisa destaca que

[...] a defesa da educação integral se associa fundamentalmente à defesa da escola pública de qualidade. Discutir educação integral na atualidade significa tratar dos vínculos e possibilidades entre ampliação da jornada escolar e ampliação de oportunidades educativas. No entanto, isso deve ser feito na perspectiva da defesa dos direitos à educação de qualidade; se ampliação da jornada escolar não refletir a ampliação desse direito, com qualidade, não há motivo para ampliá-la (Parente, 2017, p. 451).

A autora enfatiza a necessidade da educação integral ser firmada enquanto um direito em termos de garantia pela legislação e também de acesso por parte dos alunos. Entretanto, não se trata da simples ampliação da carga horária, que por si mesma alcançaria uma formação integral do ser humano. Os resultados dependem dos caminhos e requisitos adotados no momento da implementação e incentivo aos municípios e estados. Assim, destaca, com base em Arroyo (2010 e 2012) e Parente (2015), que as pesquisas envolvendo educação integral, fundamentalmente, devem considerar a discussão sobre currículo, tempos, espaços escolares, tempos de vida e projeto político-pedagógico.

A partir da análise dessa categoria, percebe-se a necessidade de defesa da educação de qualidade, perpassando financiamento adequado, com estruturas físicas que consigam atender a uma educação em jornada integral. Ao mesmo tempo, é necessário que esse tempo seja pensado em uma perspectiva de formação integral do sujeito, contemplando uma organização curricular adequada que leve em consideração a totalidade do ser humano.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida da produção científica selecionada a partir dos critérios estabelecidos pela metodologia da revisão integrativa, buscando evidenciar a relação entre qualidade na educação e formação integral nas políticas educacionais implementadas após o ano de 2017, permite observar que são poucos os estudos que trazem à tona essa discussão. Dos estudos selecionados, identifica-se que a maior parte é proveniente da região Sul e Sudeste e está vinculada a instituições públicas de ensino superior. Em geral, os estudos utilizam de uma abordagem qualitativa, priorizando a análise documental.

Os principais enfoques temáticos trazidos pelas produções foram: Políticas para o Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Avaliações em Larga Escala; Educação Integral/ em Tempo Integral e Reforma do Ensino Médio, este último categorizado em duas temáticas secundárias sendo finalidades gerais e profissionalização. Em geral, todas as categorias de análise demonstram que a qualidade da educação defendida nos documentos legisladores por vezes apresenta-se distanciando e contrapondo-se a uma educação integral para os sujeitos.

Em geral, prescreve-se uma educação em tempo integral nas políticas educacionais direcionadas à educação básica brasileira como sinônimo de melhoria da qualidade da educação. Entretanto, somente a ampliação da jornada escolar não garante uma formação integral do indivíduo. Outros aspectos devem ser levados em consideração para sua efetivação como a infraestrutura das instituições, o financiamento adequado, as boas condições do trabalho docente, além de uma organização curricular e pedagógica que traduza, no dia a dia da escola a perspectiva omnilateral do ser humano.

Os estudos demonstram que, ao contrário da garantia por parte do Estado de uma educação integral em tempo integral, enfatiza-se uma qualidade da educação com base em princípios gerencialistas neoliberais. Volta-se o olhar das ações governamentais à eficiência e eficácia na área educacional, e sua passível quantificação e mensuração, atestando a obtenção de uma formação mínima aos estudantes, como perceptível na Reforma do Ensino Médio e sua tentativa de flexibilização curricular voltada à profissionalização precoce e na padronização da BNCC, visando à facilitação da aplicabilidade de avaliações em larga escala.

Assim como Santos, Pereira e Mello (2019) enfatizam, observa-se que estudos sobre as repercussões desses projetos voltados à educação integral/em tempo integral no Brasil devem ser ampliados, buscando relações da temática com a qualidade da educação. Tornam-se imprescindíveis estudos teóricos que abordem essas relações, essencialmente na prática educativa, visto a necessidade de compreender se há a consolidação de práticas vinculadas à agenda neoliberal, ou se existe a subversão das normativas de ampliação da jornada escolar para a oferta de atividades inovadoras e emancipatórias. A discussão com os atores da escola pode ser profícua para uma problematização acerca da ampliação e qualificação do tempo escolar e para se avançar na perspectiva de formação ampliada dos estudantes e em uma real qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

Antunes, Jucemara. **O direito à educação como “ioiô” das políticas que ampliam a obrigatoriedade da educação básica**. 2018. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

Araújo, Ronaldo Marcos de Lima. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal, v. 8, n. 34, p. 219-232, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

Borges, Maria Célia; Ribeiro, Betânia de Oliveira Laterza; Richter, Leonice Matilde. Desafios da educação integral no tempo presente. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 131-143, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41393>. Acesso em: 05 dez. 2020.

Brasil. Decreto no. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, DF, 27 jan. 2010.

Brasil. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada **Diário Oficial da União**, DF, Ano CXXXIV, nº 248, p.27.833-27.841.

Brasil, Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 10 jan. 2001

Brasil. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v.26, DF, 25 jun. 2014.

Brasil. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**, DF, 16 fev. 2017.

Brasil. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2017.

Brasil. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. **Diário Oficial da União**, DF, 9 out. 2009.

Carvalho, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e privatização: uma relação possível na gestão da educação básica pública?** Maringá: Eduem, 2020.

Carvalho, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da**

UCDB, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 77-96, 2016. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/945>. Acesso em: 27 nov. 2020.

Ferretti, Celso João. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Holos**, Natal, v. 4, n. 34, p. 261-271, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Gonçalves, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. O Proeja e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). **Holos**, Natal, v. 3, ano 34, p. 289-302, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7024>. Acesso em: 11 dez. 2020.

Hofling, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

Lélis, Luziane Said Cometti; Hora, Dinair Leal da. Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/15537/209209213381>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Morescho, Sandra Maria Zardo; Delizoicov, Nadir Castilho. A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 331-347, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812019000200331&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812019000200331&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 dez. 2020.

Morescho, Sandra Maria Zardo; Delizoicov, Nadir Castilho. A formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Chapecó, SC. **Roteiro**, Joaçaba, v.43. n. especial, p. 345-376, 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16464>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Neto, Daniel Rodrigues Silva Luz. Os desafios da prática educativa do professor de geografia no desenvolvimento do raciocínio geográfico. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 2, n. 3, p. 19-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/243161>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Parente, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10601/pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

Parente, Cláudia da Mota Darós. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.11, n. 2, p. 439-454, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/192999806.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Ramos, Marise Nogueira. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **Holos**, Natal, v. 2, n. 34, p. 448-459, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6976>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Richardson, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Santos, Catarina Cerqueira de Freitas; Pereira, Rodrigo da Silva; Mello, Micaela Balsamo de. Educação gerencial nas políticas públicas de educação em tempo integral do governo Lula/Dilma ao governo Temer. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 109-125, 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/135>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Shiroma, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Silva, Katharine Ninive Pinto. A educação integral no ensino médio brasileiro – proteção integral ou formação humana? **Cadernos GPOSSHE On-line**, v.1, n.1, p. 226-249, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/523>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Silva, Rogério Luiz da; Schneider, Cleber José Tizziani. Análise estrutural e funcional voltada à participação quanto à reforma da educação pela nova lei do Ensino Médio. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 88-108, 2017. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/view/2521>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Silva, Simone Golçalves da; Cantarelli, Juliana Mezomo. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 3, p. 777-794, 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9267>. Acesso em: 13 dez. 2020.

Sirino, Marcio Bernardino; Ferreira, Arthur Vianna Ferreira; Mota, Patrícia Flavia. Escola plural e avaliação singular: apontamentos sobre a perspectiva de avaliação inserida no Programa Novo Mais Educação. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 154-172, 2017. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/353/178>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Sousa, Mauricio de. Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 604-614, 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1965>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Sousa, Mauricio de; Sordi, Mara Regina Lemes de. Qualidade social da educação? Breve análise do Programa Mais Educação São Paulo. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 6, p. 416-436, 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/260>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Souza, Marcela Tavares de; Silva, Michelly Dias da; Carvalho, Rachel de. Revisão integrativa: O que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-45082010000100102&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-45082010000100102&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 20 jan. 2021.

Stankevecz, Pricila Fatima; Castillo, Noela Invernizzi. A construção da Base Nacional Comum Curricular na mídia: que atores e posições foram veiculados pelo jornal Folha de São Paulo? **Horizontes**, Itatiba, São Paulo, v. 36, n. 1, p.31-48, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/577>. Acesso em: 13 dez. 2020.

Unesco. Educação 2030. Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. **Forúm Mundial de Educação de Incheon na Coreia do Sul**. 2015.

Zanatta, Shalimar Calegari; Brando, Emerson Pereira; Branco, Alessandra Batista de Godoi; Neves, Marcos Cesar Danhoni. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35183>. Acesso em: 16 dez. 2020.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> A proposta gerencialista advém do contexto de reformulação no papel do Estado na década de 1990, combinando estratégias de descentralização, ou seja, limitando a ação do Estado enquanto prestador de serviços públicos, com mecanismos de controle centralizado. Os governos sob égide neoliberal procuraram justificar a necessidade de uma “nova gestão pública” como forma de promover um Estado desburocratizado, tornando o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para o cidadão. Especificamente no campo educacional os neoliberais semearam um diagnóstico de que os problemas na educação resultam da “ineficiência” da gestão das instituições educativas, argumentando-se que não faltavam recursos para a área, mas sim, que estes eram mal geridos, não resultando em uma qualidade na oferta do serviço. Desse modo, recomenda-se a implementação de bases curriculares e avaliações externas como insumos fundamentais para produzir escolas eficazes (Shiroma, 2018).

<sup>2</sup> Observa-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), em seu art. 34, previa a progressiva implantação do ensino em tempo integral na escola. No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação, implementado pela Lei nº 10172 (BRASIL, 2001), reforçou a questão sendo um de seus objetivos ampliar a jornada escolar para pelo menos sete horas diárias, preferencialmente aos alunos de menor renda. Nesse sentido, programas de governo

como o Mais Educação (Brasil, 2007), e Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009), tentam corresponder a essas metas, consequentemente repensando currículos na tentativa de estabelecer uma perspectiva de educação integral.

Recebido em: 18/03/2021

Aprovado em: 16/05/2023

Publicado em: 28/03/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.